

RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mariana Nunes Mendonça

**A competência emocional para uma
benéfica relação entre pares**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar.



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Julho de 2015

**A competência emocional para uma
benéfica relação entre pares**

Autora: Mariana Nunes Mendonça

Orientadora: Ana Paramés

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Julho de 2015

AGRADECIMENTOS

Desde o início do mestrado, disponibilizaram-se a apoiar-me ao longo deste processo pessoas importantes que contribuíram, para que este trabalho fosse concretizado e sem a sua ajuda não o teria elaborado, por isso agradeço a todos os intervenientes pelo apoio dado.

À Professora Ana Paramés, por ter aceite ser minha orientadora, pelo seu total apoio na discussão de ideias e saberes, mas para além disso a sua preciosa disponibilidade ao longo deste processo.

Ao jardim-de-infância, às educadoras e às crianças, pois sem a sua colaboração, as suas experiências e os seus contributos neste trabalho, não seriam possíveis de realizar.

Aos meus familiares, principalmente à minha Mãe e à Tia Márcia, pela ajuda das ideias, das reflexões críticas, pois sem estas teria sido muito mais difícil a sua realização. A todos os meus familiares, que contribuíram com as suas individualidades. Às minhas primas que me ajudaram a que este ano fosse menos penoso. Aos meus amigos, pelo seu carinho, atenção por me terem abrigado nos dias e nas noites, mas também pela força, pela companhia, pelas diretrizes que me deram ao longo deste percurso.

Principalmente ao Tiago pela sua atenção, entrega e paciência na conquista deste objetivo.

Aos demais que não referi individualmente, mas que sabem que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Obrigada.

RESUMO

O presente estudo, reflete a importância das interações nas crianças do pré-escolar. Segundo Machado et al. (2008), esta influência recíproca das interações, possibilitará às crianças uma maior positividade na habilidade das relações entre pares, se as crianças detiverem comportamentos pró-ativos. Como tal, propusemo-nos estudar a influência da relação entre pares na aprendizagem de estratégias de regulação emocional, percecionando os conhecimentos das crianças do pré-escolar sobre as suas emoções e as emoções dos outros. Assim, centralizámos o nosso estudo nos participantes da ação educativa, que na sua totalidade compõem um grupo de 24 crianças (13 crianças do género feminino e 11 do género masculino), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

O estudo baseia-se nos princípios da inteligência emocional, segundo Mayer et al. (2003, citado por Mayer, Roberts & Barsade, 2008), esta teoria envolve a capacidade das crianças percecionarem, apreenderem e utilizarem as emoções como forma de facilitar o raciocínio, gerindo e compreendendo as emoções. Deste modo, a compreensão emocional é uma das características essenciais da inteligência emocional. De acordo com Pons, Harris, & Rosnay (2004), estes atributos permitem às crianças a capacidade de identificar, reconhecer e nomear as suas e as emoções dos outros, mas também adquirir o conhecimento de estratégias de regulação emocional. Assim, a regulação emocional será uma linha fundamental do estudo, pois segundo Bridges, Denham & Ganiban (2004), esta habilidade possibilitará aos sujeitos modelar emoções, adaptando-as aos contextos das diversas conjunturas. Desta forma, ao fomentar a melhoria das competências emocionais das crianças, pretendemos alcançar mudanças positivas nas relações entre pares, após a implementação de estratégias de compreensão e regulação emocional.

Por fim, concluímos que após a execução de estratégias de regulação e compreensão emocional, o grupo de crianças apresentou uma menor dificuldade na gestão das emoções e uma melhor competência pró-social. Deste modo, percecionámos claramente o surgimento de efeitos positivos nos comportamentos do grupo, sustentados por uma perspetiva sócio emocional.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Relação entre pares; Compreensão emocional; Regulação emocional.

ABSTRACT

The present study, reflects the importance of interactions in preschooler's children. According to Machado et al. (2008), these mutual influences of interactions will enable children a greater positivity in the ability of peer relations, if the children already have proactive behaviors. As such, we studied the influence of peer relations on the apprenticeship of emotional regulation strategies, by perceiving the knowledge of preschooler's about their emotions and the emotions of others. Therefore, we focused our study on participants of education action, forming a group of 24 children (13 female and 11 male), age between three and five years old.

The study, based on the principals of emotional intelligence, in accordance with Mayer et al. (2003, cited by Mayer, Roberts & Barsade, 2008), this theory involves the ability of children to perceive and learn emotions, in order to facilitate reasoning and to understand and manage such emotions. Thus, the emotional understanding of preschoolers' is an essential characteristic of emotional intelligence. As Pons, Harris, & Rosnay (2004), say these attributes enable the capacity to identify, recognize and name their emotions and the emotions of others, but also to acquire the knowledge of emotional regulation strategies. As such, emotional regulation will play a fundamental role in this study, in line with Bridges, Denham & Ganiban (2004), this ability will allow the subjects to model emotions, adapting them to the contexts of general different situations. Therefore, we stimulated emotional competence within the group of children, with a view to reach positive changes in peer relations, by implementing strategies of understanding and emotions regulation.

Finally, we concluded after implementing strategies of emotional regulation and emotional understanding, these children presented less difficulties about managing emotions and a better pro-social competence. We have clearly perceived the appearance of positive effects on group behaviors, sustained by a socio emotional perspective.

Key-words: Emotional Intelligence; Peer Relation, Emotional Understanding; Emotion Regulation.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------------------|
| AGRADECIMENTOS..... | i |
| ABSTRACT | iv |
| ÍNDICE GERAL | vi |
| LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS..... | viii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | ix |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1. Inteligência Emocional | 3 |
| 1.1.1..... | Relação entre Pares |
| | 4 |
| 1.1.2..... | Compreensão Emocional |
| | 5 |
| 1.1.3..... | Regulação Emocional |
| | 6 |
| CAPÍTULO 2 PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA | 9 |
| 2.1. Problematização | 9 |
| 2.1.1. Paradigma Interpretativo | 10 |
| 2.1.2. Design de Estudo | 10 |
| 2.2. Participantes | 11 |
| 2.2.1. Caracterização do Jardim-de-infância | 11 |
| 2.2.2. Caracterização do Grupo | 12 |
| 2.2.3. Caracterização da Sala..... | 13 |
| 2.3. Instrumentos de recolha de dados | 14 |
| 2.3.1. Observação | 14 |
| 2.3.2. Diário de Bordo | 15 |
| 2.3.3. Recolha Documental..... | 15 |
| 3.1. Primeira atividade significativa - Reconhecimento verbal e não-verbal | 18 |
| 3.2. Segunda atividade significativa - Situações Típicas e Situações Atípicas | 20 |
| 3.3. Terceira atividade significativa - Regulação de Emoções | 22 |
| 3.4. Procedimentos | 24 |
| 3.4.1. Recolha e Análise de Dados | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1. Resultados | 26 |
| 4.1.1. Discussão de Resultados..... | 28 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 30 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 32 |
| ANEXOS | 36 |
| ANEXO 1 | 37 |
| ANEXO 2 | 38 |

LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS

Jardim-de-Infância (JI)

Inteligência Emocional (IE)

Regulação Emocional (RE)

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Quatro fotografias de rostos masculinos a expressarem emoções básicas..... | 19 |
| Figura 2- Quatro fotografias de rostos femininos a expressarem emoções básicas..... | 20 |
| Figura 3- Oito fotografias a expressarem situações típicas..... | 21 |
| Figura 4- Oito fotografias a expressarem situações atípicas..... | 22 |
| Figura 5- Etapas da técnica da tartaruga Tuca..... | 23 |

INTRODUÇÃO

O estágio profissional assume-se, como o culminar de todo um percurso académico, constituindo um dos períodos fundamentais na formação inicial de qualquer educador. Ao longo do período de estágio, pretendemos aprofundar o conhecimento sobre o grupo de crianças, tanto a nível individual, como intergrupar.

Inicialmente, observámos situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, desencadeando disputas, sobretudo com a posse de objetos, escolha de companheiros de brincadeira e regras de jogo. Deste modo, optámos por incentivar as relações entre pares. Ao observarmos que algumas crianças ainda não conseguiam controlar os seus impulsos ao tentar resolver conflitos e outras dependiam exclusivamente do adulto para o fazer, demonstrando timidez e dificuldade na interação com os colegas, observámos também algumas dificuldades a nível do relacionamento entre pares, com prejuízo significativo, tanto a nível do trabalho desenvolvido pela educadora na sala de aula, como nas brincadeiras do recreio. Assim, ao analisarmos o desenvolvimento do contexto educativo e ao estudarmos os fatores que influenciavam o comportamento do grupo de crianças em contexto de sala de aula, foi possível analisar os determinantes internos e externos do mesmo.

Ao intervirmos no contexto educativo, valorizámos tanto o papel das emoções e do autoconhecimento emocional na resolução de problemas comportamentais, como também as competências sociais, considerando como primordial a competência emocional. Assim, permitimos que as crianças tivessem em conta as diferenças na consciencialização da perspetiva do outro.

O presente relatório está dividido em quatro grandes capítulos. No primeiro apresentámos o enquadramento teórico no qual se fundamenta este trabalho, começámos por definir conceito de Inteligência Emocional (IE), contextualizando-o numa abordagem focada no grupo crianças do ensino pré-escolar. O segundo capítulo refere a metodologia e problematização, onde expomos a definição do problema que deu origem o presente estudo, a justificação da abordagem escolhida, o paradigma interpretativo, o *design* do estudo e os participantes da ação educativa. Em seguida, apresentam-se os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados. Assim sendo, ao terceiro capítulo pertence a intervenção com as referidas estratégias significativas implementadas no nosso estudo e os seus procedimentos. Por fim e no último, expomos

os resultados e a sua discussão com base na literatura existente. Deste modo, demonstramos as considerações finais, exibindo assim, uma síntese integrativa dos principais contributos, uma análise das limitações e algumas sugestões para uma melhor intervenção. Consequentemente apresentamos, investigações futuras a desenvolver no âmbito da IE nas crianças do ensino pré-escolar.

CAPÍTULO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

1.1. Inteligência Emocional

A IE desenvolveu-se ao longo do tempo, de acordo com Mayer & Salovey (1997, citado por Santos & Faria, 2005), definimos este constructo: pela capacidade de compreender, identificar e criar emoções baseadas no raciocínio, para que o indivíduo controle as mesmas, permitindo assim uma evolução a nível emocional e intelectual. A inteligência e a emoção adotam um papel fundamental em todo o processo evolutivo e adaptativo da humanidade. Deste modo, Clark & Blades (2008), defendem que as emoções são intrínsecas ao ser humano e que estas desempenham um papel essencial na forma como gerimos os nossos comportamentos, pensamentos, como lidamos com a realidade e como tomamos decisões ou planificamos a nossa vida. O termo IE constitui, de acordo com Mayer, Roberts & Barsade (2008), um papel primordial no desenvolvimento do ser humano ao longo de toda a vida, destacando assim a importância das emoções nos vários contextos do desenvolvimento humano, tais como a família, a escola e o trabalho.

Diversos autores e entre eles, Santos (2012) definem este conceito, como sendo um conjunto de capacidades que facultam a compreensão do conhecimento emocional, isto é, refletir e determinar dificuldades a partir da mesma. Essas mesmas capacidades englobam quatro componentes essenciais: a perceção, a assimilação, a compreensão e a gestão das emoções. Assim, de acordo com Mayer & Salovey (1997), a perceção das emoções consiste na competência que os sujeitos possuem para identificarem tanto as suas emoções como as dos seus pares, a assimilação das emoções são as ações que as mesmas exercem na mente e a compreensão das emoções abrange a capacidade de identificação até à autenticidade das próprias emoções. Por fim, a gestão de emoções define-se pela competência que o ser humano possui para conhecer as diferentes emoções, resolvendo modificá-las ou não.

Apesar da relevância que tem sido dada a esta área, a literatura refere que as investigações, segundo Lahaye, Luminet, Van Broeck, Bodart & Mikolajczak (2010), são organizadas precisamente com maior incidência no âmbito escolar, analisando tanto as interações com os outros, como o confronto do ser humano. Inversamente, de acordo

com Izard et al. (2001), a ausência de conhecimento das emoções reduz a riqueza das interações com os pares, afetando a disposição emocional, a concentração e a motivação para a realização das tarefas escolares.

1.1.1. Relação entre Pares

As crianças durante o período pré-escolar, segundo Denham, Mckinley, Couchoud & Holt (1990, citado por Denham & Holt, 1993), experienciam pela primeira vez a relação entre pares e a sua importância. Consequentemente, as crianças neste período, de acordo com Hymel, Wagner & Butler (1990, citado por Denham & Holt, 1993), evidenciam efeitos tanto nas respostas dos seus pares, bem como nas percepções que estes adquirem. As crianças respondem aos conflitos, recorrendo a uma atitude de submissão ou a uma atitude de reconciliação. Deste modo, de acordo com Machado et al. (2008) as interações, os comportamentos de apoio e as personalidades mais entusiastas, permitem às crianças uma maior capacidade positiva nas relações entre pares. Pelo contrário Arsenio, Cooperman & Lover (2000), demonstram que as crianças com um padrão de comportamentos agressivos, conflituosos e provocadores são menos aceites pelos seus pares, sugerindo que estes comportamentos disruptivos possam ser uma consequência de rejeição por parte dos pares. Assim, Campbell (2002) afirma que a resposta a estas situações de conflito, também pode envolver comportamentos violentos ou agressivos, pois mesmo no caso de crianças que já tenham adquirido algumas competências sociais, poderão ter dificuldade em exprimir os seus sentimentos e regular as suas reações em determinadas circunstâncias. Contudo, o desejo de aceitação e valorização pelos pares transformam estes conflitos, em oportunidades de aprendizagem de regulação dos seus comportamentos e interiorização de regras adequadas nas trocas sociais. Desta forma, tal como Ladd (2005, citado por Rubin, Bukowski, Laursen 2009) defende, se as crianças adotarem comportamentos cooperativos, assertivos e de autorregulação as suas interações desenvolverão efeitos positivos. Porém, os comportamentos agressivos, quando ocorrem, demonstrarão que as crianças possuem pobres interações com os pares. Assim sendo, Hartup (2009), sustenta que são muitos os resultados que apontam para a importância do relacionamento entre pares e que estes manifestam-se de acordo com o desenvolvimento de competências interpessoais.

A competência emocional, de acordo com Parke (1994, citado por Denham, 1997), é fulcral na capacidade das crianças interagirem e na forma como se relacionam

com os outros. O mesmo autor sustenta, que a criança será bem-sucedida nas interações com os outros, não só através da compreensão de um determinado contexto emocional, mas também através da capacidade de reagir de acordo com esse estímulo. Deste modo, as crianças do pré-escolar serão surpreendentemente propensas aos aspetos da competência emocional.

Este constructo edifica-se, segundo Carlton (2000, citado por Denham et al., 2003), pelas capacidades de regulação e compreensão emocional, com o objetivo de desenvolver um equilibrado meio educativo. Assim, a relação entre pares segundo Denham (1998, citado por Denham et al., 2012), será positiva, se a competência emocional for adquirida pelas crianças, possibilitando uma maior receptividade nas interações com os pares.

1.1.2. Compreensão Emocional

A compreensão emocional das crianças até aos cinco anos de idade, de acordo com Denham & Couchoud (1990, citado por Denham, Zoller & Couchoud, 1994), constitui um elemento chave às capacidades cognitivas das crianças a nível social, porque são frequentemente levadas a uma interação social, com o fim de compreenderem as suas e as emoções dos outros. Deste modo, a interpretação e a compreensão das emoções é obtida continuamente, segundo Denham et al. (2002), com uma maior facilidade por parte das crianças, se estimularmos comportamentos pró-sociais, isto é, comportamentos cooperativos, com o objetivo de as crianças obterem uma interação apropriada. Deste modo, as crianças à medida que vão evoluindo sofrem, diferentes mudanças no seu crescimento. Segundo Denham & Burton (2003) estas alterações evidenciam-se nas relações entre pares, pois as mesmas surgem dependendo da compreensão emocional. Assim, a compreensão emocional, de acordo com Pons, Harris, & Rosnay (2004), alcança o reconhecimento emocional, através das expressões faciais e das respostas dos diversos intervenientes do meio educativo. Desta forma, é de consenso geral, tal como, Denham (1998), sustenta que este reconhecimento inicia-se antes dos dois anos de idade e que no final do período pré-escolar as crianças obtém-no completamente. Assim sendo, as crianças, segundo Izard et al. (2001), possuem uma maior capacidade na identificação e na compreensão das emoções básicas, através das situações vividas com os pares.

A literatura defende que este conceito possui determinadas componentes tais como: o reconhecimento das emoções, a compreensão das causas externas das emoções, a compreensão das emoções baseadas em crenças, a compreensão da influência da lembrança em circunstâncias de avaliação de estados emocionais e a compreensão das possibilidades de controlar as experiências emocionais. Mas também a compreensão da possibilidade de encobrir um estado emocional, a compreensão da existência de múltiplas ou até contraditórias respostas emocionais e por fim a compreensão de expressões morais. Estas componentes de acordo com, Denham, Mckinley, Couchoud & Holt (1990, citado por, Denham 1997), têm como funções: modular as emoções das crianças e apropriar as capacidades de reação das mesmas.

Os investigadores sustentam que as crianças possuem uma forte ligação entre a competência verbal e o conhecimento emocional. Segundo Denham (2007, citado por Machado et al., 2008) crianças aos cinco anos de idade, detém uma maior capacidade de reconhecerem as emoções de uma forma não-verbal, mas apresentam uma maior dificuldade na nomeação verbal. Apesar disso, as mesmas reconhecem a expressão de alegria e tristeza com mais facilidade, do que relativamente às expressões de medo e raiva. As mesmas autoras defendem que as crianças aos cinco anos, percebem que os outros possuem diferentes desejos dos seus, mas por outro lado, as crianças com seis anos, demonstram uma maior compreensão na ambiguidade das emoções. Contudo, apreendem emoções fortes e interligam essas emoções às suas causas internas.

Assim, durante o período pré-escolar, as crianças de acordo com Saarni (1984), concetualizam a compreensão emocional numa perspectiva abstrata, refletindo sobre as emoções de uma forma mais incisiva, pois desenvolvem ao longo do tempo uma maior competência cognitiva, com o objetivo de ajudar os pares a regularem as suas próprias emoções, expressões controlando os seus impulsos.

1.1.3. Regulação Emocional

A regulação emocional, de acordo com Gross (1998, citado por Bridges, Denham & Ganiban 2004), infere uma mudança nas expressões emocionais, no comportamento quando exibido num contexto de emoções negativas. Deste modo, a regulação emocional (RE) pode ser considerada adaptativa. Segundo Bridges et al. (2004), as emoções são reguladas pelas crianças, nos diferentes contextos sociais. Assim sendo, este constructo segundo Gross (1998, citado por Bridges et al., 2004),

conceitualiza várias perspectivas no desenvolvimento socio emocional, partindo do âmbito cognitivo, fisiológico e comportamental. Mas para Garber, Braafladt & Zeman (1991) as competências implicadas no processo de regulação são: o reconhecimento da ativação de uma emoção, a necessidade de a regular, uma possível interpretação do que a possa ter despoletado, a elaboração de respostas possíveis, a avaliação da provável eficácia dessas respostas e a implementação da resposta escolhida.

No início do pré-escolar, as crianças começam a interagir com os seus pares, Grolnick Bridges & Connell (1996), afirmam que uma simples brincadeira entre pares pode gerar conflitos, pois a maioria das crianças ainda não possui competências de negociação para solucionar os seus problemas sem a intervenção do adulto. É durante este período, de acordo com Koop (1989, citado por Denham, 1997), que as crianças iniciam uma preocupação em solucionar os conflitos entre os pares. O mesmo autor defende que a regulação das emoções tem como ponto de partida as situações sociais, sendo necessário que as crianças tenham em atenção, os efeitos das emoções negativas, para que assim, estas sejam minimizadas. Por outro lado, as crianças conseguirão controlar as suas emoções ao partilharem as emoções positivas, para que aos poucos, adquiram autonomia e competências tornando-se aptas a utilizar estratégias de regulação emocional. Assim, Vale & Gaspar (2003), asseguram que as crianças obtêm conhecimentos intrínsecos à regulação emocional, pois as estratégias desenvolvem-se e a partir destas, as crianças alcançam uma maior perceção da regulação das suas emoções. Deste modo, a RE atinge diversas etapas, de acordo com Koop (1989), estas etapas estão diretamente ligadas ao sistema biológico do ser humano.

Vários estudos defendem que a regulação emocional, segundo Campos et al. (2004, citado por Ferrier, Basset & Denham, 2014), é responsável pela manifestação de comportamentos de diferentes estados afetivos, que ao longo do tempo sofrem diferentes processos de modificação. Não há na literatura, um consenso acerca da definição da regulação emocional, mas na sua maioria, os autores concordam que a regulação emocional expõe as experiências de modificação das componentes da experiencia emocional e a mesma depende da sua durabilidade, dos seus níveis de intensidade e por fim da sua estrutura.

Assim, segundo pesquisas realizadas pelos autores Stocker & Dunn (1990), as crianças que manifestam uma adequada relação com os pares, demonstram menos emoções negativas, experienciando assim uma menor rejeição por parte dos pares.

CAPITULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. Problematização

Ao longo da etapa de observação e contacto com o grupo de crianças, percecionámos os comportamentos de todos os intervenientes da ação educativa, estimulando diversas experiências de aprendizagem. Observámos as atividades ocupacionais e de tempo livre, nomeadamente as relações entre pares, possibilitando a compreensão das interações do grupo de crianças. Assim, pretendíamos, conhecer o desenvolvimento das crianças, analisando o seu contexto, os seus comportamentos e os seus ritmos de aprendizagem. Presenciámos mais detalhadamente as relações das crianças, a sua formação, observando os seus comportamentos impulsivos, impostos frequentemente e a sua incapacidade de controlar as emoções. Deste modo, o contacto com os pares assumia-se como grande motor no desenvolvimento individual, demonstrando assim uma grande preocupação por parte das crianças com as amizades e em ser aceite pelos outros. Após esta observação, verificámos obstáculos nas relações entre pares, conflitos nas suas interações e uma necessidade de intervenção frequente da educadora em diversas situações do quotidiano.

Durante este período de tempo, constatámos que a lacuna mais evidente que o grupo de crianças evidenciava, eram dificuldades nas relações entre pares, apresentando comportamentos sociais disruptivos. Deste modo, decidimos criar estratégias, com a finalidade de percecionar se o facto de as crianças obterem mais conhecimentos sobre as suas e as emoções dos outros e aprenderem algumas estratégias de regulação emocional, se influenciava o modo como estas se relacionavam com os pares.

Após a compreensão e a perceção das necessidades específicas do grupo de crianças, colocámos como questão de investigação: Qual o contributo da compreensão e da regulação emocional nas estratégias e no processo educativo para o aperfeiçoamento da relação entre pares? Deste modo, para que percecionássemos de uma forma eficaz o nosso estudo, implementámos um objetivo específico. Propusemos deste modo, verificar se surgiram efeitos positivos nas relações entre pares, através de escolhas de estratégias educativas consideradas adequadas ao desenvolvimento socio emocional das crianças. Assim, ao defrontarmos estas questões e ao determinarmos objetivos durante o

estudo, seria possível compreender de uma forma eficaz e particular as nossas perspetivas.

Assim, os objetivos pré-estabelecidos permitiram desenvolver uma reflexão e análise direcionada a colmatar algumas dificuldades das crianças.

2.1.1. Paradigma Interpretativo

O presente estudo, abrange um paradigma interpretativo, de acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1990), o mesmo, estuda as ações, os comportamentos, as interpretações e as conexões sociais concebidas pelos sujeitos da ação. Este paradigma, segundo Erickson (1986), estuda três planos de interesse na educação: o meio social, a organização da sala de aula, a essência do ensino e as perspetivas do processo educativo, com a finalidade de perceber as situações particulares do meio de forma a explicar os acontecimentos obtidos. Assim, o investigador, de acordo com Guba & Lincoln (1994), deve notavelmente pensar sobre qual a melhor forma de atingir os objetivos a alcançar, concordando com a veracidade objetiva, sem estimular os factos. Este estudo, delimita assim um paradigma, segundo Blumer (1998), promovido pelo investigador, que define significados controláveis, que se alteram ao longo do tempo, quando comparados com as relações motivadoras dos mesmos.

Assim, concluímos que este estudo enquadra-se num paradigma interpretativo qualitativo, uma vez que pretendemos analisar o contributo das nossas intervenções, assim como, das atividades promovidas face ao desenvolvimento das crianças e das formas de atuação individuais perante os pares.

2.1.2. Design de Estudo

Ao longo da realização deste relatório, procedemos à realização de um estudo exploratório, pois trata uma realidade específica e aborda os maiores conhecimentos da mesma, realizando um planeamento descritivo do estudo. (Triviños,1987). O mesmo autor defende que o observador estuda os elementos característicos da sua amostra e que esta fornece resultados determinantes. Desta forma, o nosso estudo projeta, reflete e analisa aspetos fundamentais e significativos a um determinado contexto educativo,

com um conjunto de intervenientes que originam resultados decisivos. Assim, afirmámos que o estudo exploratório, de acordo com Almeida e Freire (2008), unifica os resultados, numa vertente mais dedutiva, pretendendo perceber as causas e os efeitos dessa pesquisa.

Salientámos, que o nosso estudo rege-se por uma investigação-ação, que segundo Watts (1985) tem um papel fundamental nas práticas educativas, pois os seus participantes avaliam-nas de uma forma constante. Este processo, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), é elaborado por professores ou educadores que intervêm nestas práticas, com a finalidade de validar os raciocínios concetuais. Seguindo a mesma linha de pensamento, Bogdan & Biklen (1994), defendem que este modelo de investigação centra-se no investigador, este é o instrumento que estuda o contexto e recolhe os dados através de diversos instrumentos. Deste modo, o estudo de acordo com Zuber-Skerrit (1992), reúne a participação e a colaboração de todos os intervenientes que intervêm na ação, possibilitando uma investigação sobre as dificuldades demonstradas. Desta forma, a investigação sofre alterações ao longo do processo evolutivo, pois segundo Coutinho (2005), representa a prática e a intervenção, da realidade observada.

Assim, ao longo do estudo compreendemos as necessidades evidenciadas pelo grupo de crianças, estudando assim, o contexto em que as mesmas estavam inseridas, incidindo a intervenção sobre o processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Participantes

A Prática pedagógica decorreu no ano letivo 2013/2014, permitiu um contacto direto com a realidade educativa e possibilitou a prática dos conhecimentos adquiridos a um profissional de qualidade. Com a realização do estágio profissional, recolhemos diversos dados dos intervenientes da ação: o jardim-de-infância, a sala, o grupo de crianças, o meio, permitindo assim a caracterização dos mesmos.

2.2.1. Caracterização do Jardim-de-infância

O Jardim de Infância (JI), onde decorreu a investigação localiza-se no concelho de Lisboa e pertence a um agrupamento de escolas com as seguintes valências JI, 1º, 2º

e 3º ciclos do Ensino Básico. A instituição possui uma equipa de trabalho polivalente, adaptada às diferentes necessidades dos grupos de crianças. O JI, procura responder às necessidades das crianças de uma forma transversal, possibilitando os instrumentos e materiais necessários, para que seja possível um benéfico ensino-aprendizagem, assim como, um desenvolvimento global da criança. O mesmo era constituído por cerca de 95 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, subdivididas por quatro salas. O corpo docente, era compreendido por quatro educadoras e três auxiliares de educação, sendo que semanalmente acrescia do apoio da técnica de educação especial.

As atividades letivas do JI têm início às 9h00 da manhã, com uma pausa para o almoço às 12h00, entretanto as mesmas prolongam-se até às 15h00 da tarde, no entanto, a instituição recebe as crianças a partir das 8h00, podendo permanecer até às 19h00, apoiada por uma associação com componente de apoio à família (CAF).

Assim sendo, o meio envolvente do JI facultava, um espaço vasto, afável, com estruturas que respondem às necessidades da comunidade educativa.

2.2.2. Caracterização do Grupo

O grupo era constituído por 26 crianças numa fase inicial, no entanto ao longo do tempo diminuiu para 24 crianças. Este grupo possui idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo composto por 13 crianças do género feminino e 11 do género masculino.

Ao observarmos o grupo de crianças definimos competências consoante as diversas faixas etárias e diferentes metas de aprendizagem do pré-escolar.

Na área da matemática, verificámos que a maior parte do grupo possuía certas noções espaciais, mas precisavam de um reforço ao nível da aquisição do conceito de número. No âmbito da expressão e comunicação, analisámos os diversos domínios das expressões, compreendendo que o grupo necessitava de trabalhar com mais incidência, o expressar as suas ideias, os seus pensamentos e as suas vivências de uma forma equilibrada. Contudo, na área da linguagem oral e abordagem à escrita apercebemo-nos de obstáculos ao nível da interação verbal, ao nível das convenções gráficas e da consciência fonológica. Constatamos assim, que a maioria das crianças adquiririam um bom desenvolvimento, pois eram estimuladas para atingirem esses objetivos.

Ao realizarmos uma análise na área do conhecimento do mundo, o grupo de crianças expressava um forte interesse no âmbito da temática escola-família. Apesar disso, a área da formação pessoal social, refletia complicações na resolução de problemas, comportamentos disruptivos, transmitindo sinais de frustração nas diversas situações de aprendizagem, desta forma observámos também comportamentos agressivos, tanto a nível físico, como verbal entre os pares. Deste modo, verificámos que nesta área as crianças maioritariamente evidenciavam lacunas no desenvolvimento inter-relacional, pois os fatores que influenciam o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula são multideterminados e requerem uma análise profunda internamente e externamente, tanto a nível individual, como intergrupar. Assim sendo, a necessidade de intervenção constante dos adultos para impedir atos agressivos, muitas vezes violentos por parte das crianças, alertou-nos para a pertinência de intervir nesta área, pois é no jardim infância que as crianças através das relações interpessoais com o grupo de pares, vivenciaram situações de conflito, confronto, frustração, num ambiente não tão protegido como o familiar.

Permitimos deste modo, experiências, diferentes formas de pensar com o intuito de estimular e desafiar o desenvolvimento das crianças, mas também ambicionávamos uma adaptação comportamental equilibrada, para que as mesmas controlassem as suas emoções, desenvolvendo melhorias nas suas interações e no seu desempenho individual ao longo do tempo.

2.2.3. Caracterização da Sala

A organização do espaço estava definida por áreas e a disposição dos diversos materiais eram a primeira forma de intervenção da educadora. A sala encontrava-se organizada por áreas de desenvolvimento, promovendo ao grupo um contacto diversificado de conhecimentos. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), a sala deve permitir às crianças a possibilidade de descobertas significativas, através de materiais que estimulem essas invenções. A natureza de cada área da sala ditava o tipo de atividades que realizávamos com o grupo de crianças.

Este espaço compunha numa primeira zona: a área de jogos, onde as crianças praticavam livremente com diversos materiais, aprendiam a fortalecer destrezas, sociabilidades e participavam ativamente nas atividades pela satisfação da descoberta. Na segunda área da sala encontrávamos a área da casinha, onde as crianças brincavam

ao faz de conta, fortificavam as amizades, criavam as suas próprias regras, pois este espaço permitia momentos de livre brincadeira. Na parte central da sala, localizávamos o tapete, uma área relaxante para ouvir histórias, ou elaborar construções. Assim, permitíamos a exploração de situações interativas, que beneficiavam a cooperação e o crescimento de habilidades sociais. Possuímos também, a área da garagem onde em pequenos grupos, as crianças descobriam diferentes brincadeiras. Deste modo, a sala disponibilizava assim, um espaço com diversos livros, a este espaço denominávamos área da biblioteca, permitindo ao grupo de crianças a estimulação e o desejo da leitura.

Em relação à dimensão estética, este espaço possuía cores vivas e ilustrações atrativas, proporcionadas pelos placards decorativos elaborados pelo grupo de crianças, tratava-se de um ambiente que revelava organização, flexibilidade e harmonia entre as relações humanas.

Assim concluímos, que a sala refletia um modelo educativo que centralizava a riqueza dos incentivos e a autonomia das crianças.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de conversas com os participantes neste breve estudo, de observações e da consulta de documentos na instituição de estágio.

2.3.1. Observação

A observação, é o instrumento de recolha de dados primordial do nosso estudo, de modo que através da mesma observámos e registámos comportamentos, atitudes e diversos acontecimentos do nosso meio educativo. Assim, durante o estágio profissional efetuámos a observação direta, participante e sistemática.

Recolhemos diversas informações, sem que os próprios intervenientes participassem ativamente neste processo, constatando assim que a observação direta, como esclarecem Quivy & Campenhoudt (1998), se realiza a partir do próprio investigador, isto é, o mesmo recolhe diretamente os dados, mas sem que os sujeitos interfiram na informação investigada. Deste modo, a partir do grupo de crianças envolvidas no estudo, observámos e percecionámos determinados comportamentos, através da observação participante, que segundo Estrela (1994), necessita da participação do observador, pois a sua análise é essencial à recolha de informação. Por

fim, empregámos também a observação sistemática, elaborando um plano de observação constante, onde registávamos as situações específicas que queríamos analisar. Segundo Lessard-Hébert et al. (1990), este tipo de observação é utilizado como situação de demonstração, isto é, utilizámos este sistema como forma de assegurar uma hipótese, avaliando assim as situações específicas com escalas de classificação pré-estabelecidas pelo investigador, após o mesmo ter realizado um juízo de valor.

Assim, como forma de adquirir e compreender as informações recolhidas, utilizámos tanto a observação direta, como a observação participante, mas também a observação sistemática, com o objetivo de analisar e assegurar todos os dados obtidos dos participantes do estudo.

2.3.2. Diário de Bordo

Um dos instrumentos utilizados, na recolha de informação do grupo foi o registo de diários de bordo. Este instrumento, segundo Gerhardt & Silveira (2009), possibilita ao investigador anotar as informações, observações e considerações observadas num determinado momento. A partir do mesmo, registámos diariamente, as ocorrências durante os diferentes momentos de estágio de uma forma descritiva. Deste modo, numa primeira fase, ao longo do período de observação, realizámos registos diários, retratando as rotinas, as situações verificadas no contexto educativo e numa fase posterior, recolhemos informações do grupo de crianças durante todo o período de intervenção, efetuando assim relatórios diários e reflexões semanais tendo em conta a temática abordada.

Assim, a partir do diário de bordo, de acordo com Lüdke & André (1986), é fundamental que o observador determine as explicações relevantes, que permitirão uma análise do conteúdo, de todos os dados obtidos.

2.3.3. Recolha Documental

A recolha documental, teve como principal objetivo complementar as informações recolhidas sobre o grupo, a sala e o meio. Adquirimos dados que só poderiam ser recolhidos com recurso à observação de documentos, tais como: o projeto educativo anual e o projeto curricular de turma. A partir desses dados, foi-nos possível analisar toda a informação recolhida, deste modo, de acordo Lessard-Hébert et al.

(1990), a partir da recolha documental examinamos o conteúdo dos documentos oficiais, para uma investigação qualitativa.

Assim, a partir do contexto educativo e através da recolha de dados, conseguimos elaborar uma análise cuidada e criteriosa dos nossos participantes, ao longo do ano letivo.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO

Ao criarmos diversas situações de aprendizagem, pretendíamos perceber a compreensão das crianças após adquirirem mais conhecimentos sobre as suas emoções e as dos outros. Mas também possibilitar a apreensão das crianças acerca das estratégias de regulação emocional e perceber assim, de que forma o relacionamento entre pares influenciou o modo como as interações das crianças ocorreram com os pares. Deste modo, foi-nos possível compreender os fatores que influenciaram a relação entre pares e perceber as alterações individuais das crianças.

Assim sendo, implementámos a primeira atividade significativa no dia 28 de janeiro, com o fim de promover o reconhecimento verbal e não-verbal das emoções a partir das expressões faciais. A segunda atividade implementada foi realizada, no dia cinco de fevereiro, com o objetivo de dar a conhecer ao grupo de crianças emoções desencadeadas por situações típicas e atípicas. Contudo, a terceira atividade que escolhemos como a estratégia mais significativa ao longo deste período de estágio, foi desenvolvida no dia 22 de fevereiro, com a finalidade de estimular e regular emocionalmente as crianças. Desta forma, planeámos estas intervenções durante as manhãs de estágio, ao longo de todas as situações de aprendizagem, com o propósito de recolher informações para atingir o nosso objetivo.

3.1. Primeira atividade significativa - *Reconhecimento verbal e não-verbal*

Iniciámos a primeira atividade significativa, com uma conversa sobre o significado das emoções explicando às crianças “o que são as emoções”. Em seguida, definimos o conceito, abordando as emoções como “diferentes formas de sentir” e explicámos que “às vezes acontecem coisas que nos fazem sentir bem e às vezes acontecem coisas que nos fazem sentir mal”. Questionámos as crianças sobre o que sentimos, percebendo o que estas sabiam acerca das emoções. Tentámos ao longo desta estratégia, adequar a linguagem às diferentes faixas etárias do grupo de crianças. Esta estratégia, foi proposta com o intuito de identificar as emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, medo) e após termos ouvido as respostas das crianças, distribuímo-las pelas diferentes áreas da sala de aula.

O grupo de crianças foi distribuído pelas diversas áreas da sala de aula, de forma a trabalhar especificamente na área das emoções, criando assim o seu espaço. Ao criar este lugar, decidimos individualmente abordar a temática com cada uma das crianças, apresentando as quatro emoções básicas, possibilitando que as crianças expressassem o que sentiam e identificassem cada uma delas. Disponibilizámos oito folhas de tamanho A4, com quatro fotografias de rostos femininos, cada uma a expressar uma emoção diferente e quatro fotografias com rostos masculinos, também cada uma a expressar diferentes emoções. Para os dois tipos de reconhecimento, utilizámos fotografias de diferentes rostos para a mesma emoção, para evitar que a resposta fosse dada por memorização. Para o reconhecimento não-verbal, colocámos à disposição de cada criança, quatro fotografias de rostos masculinos, com as quatro emoções básicas e pedimos à mesma que apontasse a expressão facial que expressava a emoção que era verbalizada por nós. Assim, cada criança aprendia o vocabulário das emoções (alegria, tristeza, medo, raiva) e compreendia o seu significado não-verbal.

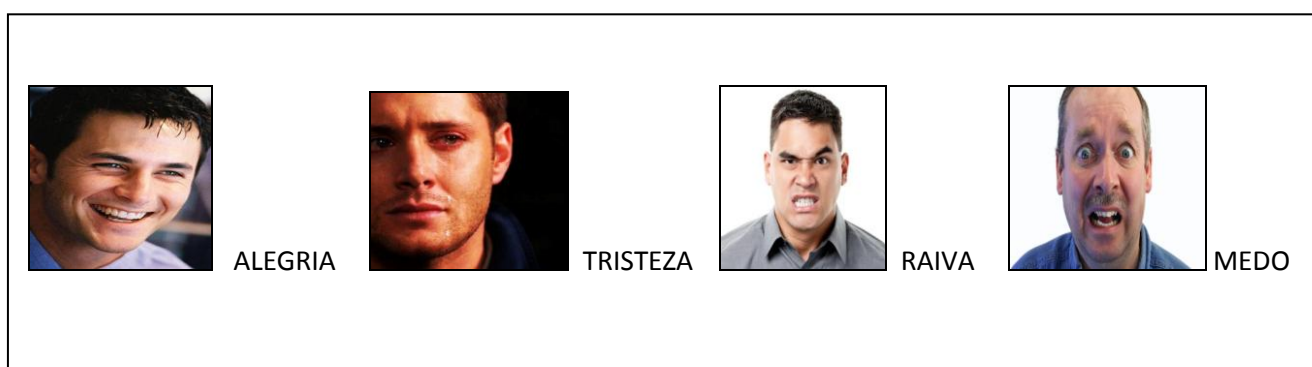


Fig. 1- Quatro fotografias de rostos masculinos a expressarem as emoções básicas

A atividade de reconhecimento verbal das emoções foi realizada, em primeiro lugar às crianças com três anos de idade, consequentemente às crianças com quatro anos e por fim às crianças com cinco anos que individualmente dirigiam-se para o espaço das emoções. Nesta fase, colocámos à frente de cada uma das crianças, em linha, as quatro fotografias dos rostos femininos, cada uma a expressar uma emoção diferente. Em seguida questionámos a criança sobre cada uma das fotografias, questionando: “O que sentia esta cara?” Apresentámos assim, a expressão de alegria, depois tristeza e consequentemente raiva e medo. À medida que mostrávamos a cada criança a expressão facial correspondente a cada emoção, as mesmas indicavam os nomes de cada uma, de acordo com o seu vocabulário emocional.



Fig. 2- Quatro fotografias de rostos femininos a expressarem as emoções básicas

Assim, realizámos o reconhecimento verbal e não-verbal das emoções básicas por todas as crianças.

3.2. Segunda atividade significativa - *Situações Típicas e Situações Atípicas*

Na segunda atividade, propusemos a compreensão das diversas situações subjacentes aos estados emocionais. Em seguida, apresentámos ao grupo de crianças situações que despertassem as mesmas emoções a todas as crianças, situações designadas por típicas, pois não originam várias escolhas de alternativa. Consequentemente, disponibilizámos imagens de emoções que possibilitassem o surgimento de situações atípicas, isto é, situações que dependessem dos desejos das crianças e das suas escolhas.

Na realização destas tarefas, permitimos às crianças a observação das diferentes expressões faciais dos indivíduos, em que estas identificavam os rostos das emoções básicas apresentadas, com o objetivo de estabelecer uma correspondência entre a expressão facial e as diferentes situações expostas.

Iniciámos assim, a prática destas atividades distribuindo o grupo de crianças pelas diferentes áreas da sala de aula, incluído o nosso espaço das emoções. Neste espaço, propusemos ao grupo de crianças uma tarefa constituída por oito imagens de situações típicas e de situações atípicas e quatro imagens que expressassem as diferentes emoções. Desta forma começamos, por apresentar às crianças, quatro folhas tamanho A4 com a impressão da fotografia de um rosto feminino, cada uma expressando uma das emoções básicas. Individualmente as crianças observavam as diferentes expressões faciais dos indivíduos e reconheciam os rostos de cada emoção, para que desta forma correspondessem a expressão facial apresentada às determinadas situações. Depois expusemos as fotografias, questionando às crianças como por exemplo: o que sentimos quando alguém, ou alguma coisa nos assusta, como nos sentimos quando a nossa melhor amiga muda de escola, ou ainda o que sentimos quando alguém nos bate. Deste

modo, a criança experienciou a emoção ao fazê-lo, assim pedimos que nomeassem uma das quatro emoções básicas retratadas e dependendo da resposta da criança, contrapusemos a possibilidade de uma reação alternativa. Em seguida, propusemos as mesmas tarefas às restantes crianças, estimulando-as a falar sobre o que sentiam, pretendendo que se consciencializassem das suas próprias emoções e sentimentos. Assim, observamos o conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas.

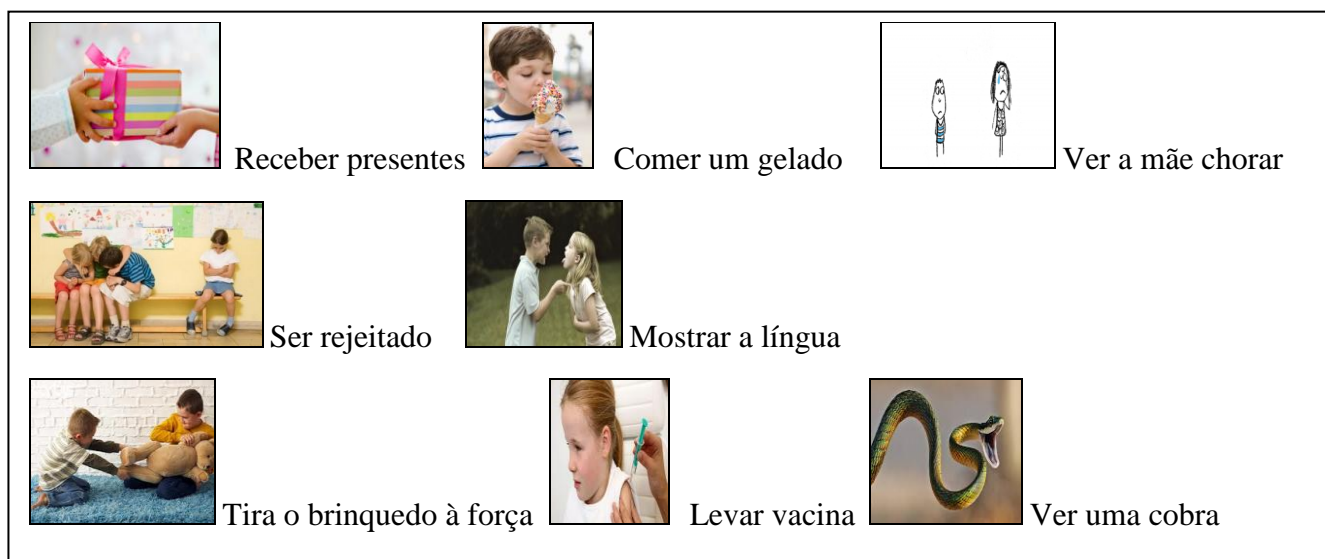


Fig. 3- Oito fotografias a expressarem situações típicas

Numa fase seguinte, expusemos as oito imagens que retratavam situações que pudessem suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjetividade de as crianças. Explicámos às crianças que embora tenhamos as mesmas emoções, somos diferentes uns dos outros e reagimos de maneira diferente às várias situações. Pretendíamos assim, que o grupo de crianças compreendesse que o outro pode se sentir de modo diferente e que é importante saber como os outros se sentem para os compreendermos. Deste modo, conseguimos observar as escolhas de cada criança e o que estas elaboram no seu próprio consciente, percebendo as suas convicções.



Fig. 4- Oito fotografias a expressarem situações atípicas

3.3. Terceira atividade significativa - *Regulação de Emoções*

Realizámos a terceira atividade, com a finalidade de incentivar o grupo de crianças de que ser, ou não ser bem aceite pelos pares, depende das suas atitudes e que essa aceitação tem muitas vantagens. Assim, decidimos dar a conhecer a técnica da tartaruga, possibilitando a ajuda das crianças a aprenderem a controlar a raiva e a gerir os impulsos.

Desencadeámos esta estratégia na sala de aula, decidindo distribuir o grupo de crianças na área do tapete. Anunciámos às crianças que o “super amigo” estava quase a chegar e que todos iríamos treinar para ser um “super amigo”. Conversámos sobre “o que significa ser amigo” e as crianças foram convidadas a nomear uma ou mais vantagens de “termos amigos” e a concretizar verbalmente ou por gestos, situações positivas vivenciadas com amigos. Desta forma, estas situações foram referidas com a ajuda dos adultos, para que as atitudes positivas fossem envolvidas num bom relacionamento com os pares, como por exemplo: emprestar um brinquedo, ajudar quando um amigo se aleija, realçando as consequências positivas para ambas as partes. Em seguida, foi perguntado às crianças, “o que acontecia quando os colegas não eram amigos”, na tentativa de que as crianças percecionassem quais as atitudes que provocavam conflitos. Deste modo, tentámos motivar as crianças para quererem ser “super amigas”.

Assim, anunciámos a chegada de um “super amigo” que ia ajudar a treinar o nosso grupo para sermos “super amigos”. As crianças foram convidadas a sentarem-se no tapete para poderem ouvir a história da tartaruga Tuca, que foi contada de um modo

interativo e não de leitura, para adequar a linguagem às várias idades e personalizar as situações vivenciadas pela tartaruga, fazendo-as corresponder às situações de conflito habituais no grupo (partilhar brinquedos, materiais e espaços). Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de relacionar a experiência da tartaruga com as suas próprias experiências, o que facilitou a sua representação mental e verbal. Foram então, mostrados às crianças *posters* com cada etapa da técnica, para que as crianças aprendessem a gerir os impulsos e ajudassem a regular a expressão da raiva.

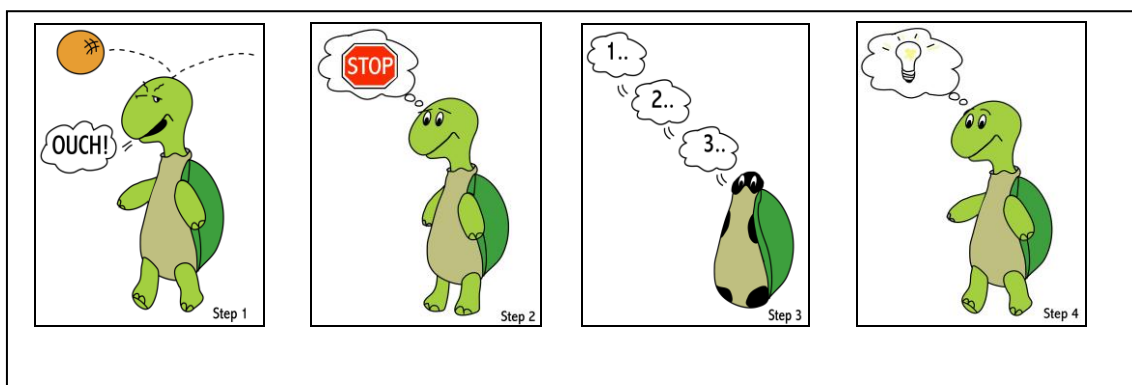


Fig. 5- Etapas da técnica da tartaruga Tuca

Apresentámos assim, as diferentes etapas da técnica da tartaruga, evidenciando que quando um amigo faz alguma coisa que nos deixa muito zangados, fazemos como a tartaruga Tuca: parámos (a tartaruga entra na sua carapaça), pensámos sobre o que estamos a sentir, tentámos nos acalmar, respirando fundo três vezes e/ou contando até 10 e por fim ponderamos uma solução positiva para o nosso problema. Para cada uma destas etapas praticámos cada passo, simulando situações geradoras de conflito e estimulando as crianças a “criar” as suas soluções, de acordo com algumas sugestões dos adultos.

Na primeira etapa, “parar e entrar na sua carapaça”, umas crianças preferiram afastar-se para uma zona mais calma, outras usar a roupa para servir de carapaça, outras tapar a cara ou até sentar-se no tapete. Na segunda, “pensar sobre o que estamos a sentir”, relembrámos que a raiva (estar furioso, estar muito zangado) é uma emoção que nos provoca determinadas sensações, que devemos regular para impedir consequências negativas. Assim, as crianças tentavam reconstituir a situação simulada, verbalizando o que sentiam e qual teria sido o seu primeiro impulso (“o que me apetecia ter feito”) e quais seriam as suas consequências (“apeteceu-me empurrar o meu colega, mas se o

tivesse feito, ele podia se aleijar e/ou bater-me”). Na terceira etapa, tentámos aprender a acalmarmo-nos, respirando fundo. Para o treino da respiração, deitámos as crianças no tapete com o peluche da Tartaruga Tuca sobre o estômago, para que as crianças percecionassem a profundidade exigida. O treino da etapa final, consistiu num convite às crianças para pensarem sobre quais as situações que geram problemas no relacionamento do grupo, para juntamente com as educadoras, proporem soluções nas várias situações de conflito, que não tivessem consequências negativas para as partes envolvidas.

3.4. Procedimentos

3.4.1. Recolha e Análise de Dados

Durante o percurso de observação realizámos registos através de diários de bordo, onde registámos as nossas notas de campo e preenchemos grelhas de observação com a finalidade de recolher de uma forma mais objetiva, as percepções tanto a nível intergrupar como a nível individual das presentes crianças.

Ao longo do período de observação, percecionámos que o grupo de crianças detinha uma dificuldade significativa na relação entre pares e apresentava comportamentos impulsivos que originavam reações fortes. Após presenciarmos esses comportamentos de forma persistente, decidimos basear a nossa recolha de dados, numa grelha de observação, como forma de avaliar as crianças num período inicial e final, verificando os desenvolvimentos das interações do grupo. A partir das grelhas de observação, decidimos comparar as informações de cada uma das crianças, para que de uma forma precisa conseguíssemos analisar se existiram mudanças na relação entre pares. Esta análise foi elaborada, numa primeira fase de uma forma individual, onde foi-nos possível verificar a evolução comparativa de cada criança. Após essa observação, passámos para uma avaliação global do grupo de crianças, para que assim pudéssemos perceber se esse mesmo progresso foi ou não significativo nos diferentes itens propostos.

Deste modo, executámos a primeira grelha de observação (ver Anexo 1) no início da intervenção, mais precisamente no mês de novembro, pois decidimos observar o nível de frequência dos comportamentos desempenhados durante as diferentes práticas

letivas planeadas. Aplicámos também outra grelha de observação (ver Anexo 2), no mês de maio, pois pretendíamos perceber se as crianças modificaram ou não as suas interações e os seus comportamentos.

Assim, estruturámos duas grelhas de observação, baseadas no autor Veríssimo (2000), pelas quais decidimos observar os seguintes itens: o apelo à intervenção de um adulto nos conflitos interpessoais, destruição de trabalhos e objetos, apoderação de objetos dos colegas, exclusão de pares das brincadeiras, agressão verbal (ameaçar, insultar, trocar dos colegas) e agressão física (empurrar, bater). A partir destes itens, registámos a frequência com que as crianças recorriam a esses comportamentos mensalmente, utilizando uma escala de classificação com os diversos parâmetros, tais como: nunca (N); raramente (R); às vezes (A); frequentemente (F) e sempre (S). Desta forma, as escalas de classificação, de acordo com Veríssimo (2000), permitem analisar os comportamentos observados e a sua frequência. O mesmo autor defende que os itens estabelecidos, permitem o registo das informações, o controlo das interações dos sujeitos e ainda conseguimos de uma forma clara verificar o aproveitamento dos mesmos. Deste modo, sentimos a necessidade de criar níveis de registo para cada parâmetro, considerando (0 vezes) o parâmetro nunca; (1 - 2 vezes) o parâmetro raramente; (3 - 4 vezes) o parâmetro às vezes; (5 – 8 vezes) o parâmetro frequentemente e por fim (> 8 vezes) o parâmetro sempre. Assim, foi possível observar a frequência destes comportamentos nas crianças ao longo do ano.

Avaliámos a evolução de cada criança consoante a classificação proposta, no período inicial e no período final da intervenção tendo sempre em conta o registo das ocorrências que presenciámos. Deste modo, foi-nos possível perceber se as crianças compreenderam o significado das emoções ao longo das estratégias propostas e se o controlo do comportamento fortificava as relações entre pares. Estudamos os comportamentos do grupo de crianças de uma forma precisa, percebendo assim se as reações sofreram alterações ao longo do ano.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1. Resultados

Ao observarmos o grupo de crianças no início do processo educativo, analisámos os comportamentos disruptivos de desajustamento inter-relacional. No percurso da nossa intervenção as relações entre pares, sofreram alterações e evoluções positivas, provenientes do incentivo das estratégias implementadas na compreensão e na regulação emocional. Deste modo, com base nos resultados verificados, através das grelhas de observação realizadas, percecionámos que o grupo de crianças agiu diferentemente às diversas situações do quotidiano, percecionando modificações nas suas expressões, pensamentos e nos seus comportamentos diretamente ligados às experiências emocionais.

Observando comparativamente os dados que obtivemos, constatámos que durante o processo educativo, o grupo de crianças progrediu notoriamente na aceitação e na valorização dos pares. Essas mudanças observaram-se a partir das grelhas de observação, onde foi possível verificar que as crianças no início do processo excluía-se uns aos outros frequentemente das brincadeiras e algumas fugiam do contacto social.

A partir da grelha de observação (Anexo 1) e (Anexo 2), podemos observar que a nível global, as crianças excluía os pares das brincadeiras antes do processo interventivo, segundo a escala de classificação escolhida, estas encontravam-se no parâmetro *frequentemente* (nível 6), observámos assim uma evolução sobre o grupo de crianças, pois verificámos que passaram para o parâmetro *raramente* (nível 2). Durante o processo interventivo, observámos maior inclusão dos pares nos jogos, na partilha de construções, nas conversas e nas brincadeiras. Observámos também uma melhoria significativa na apoderação dos objetos dos colegas, consoante o (Anexo 1), as crianças utilizavam esse comportamento *frequentemente* (nível 6) e no final da nossa intervenção (Anexo 2), visualizámos que *raramente* (nível 2), esse comportamento se demonstrou no grupo de crianças, vivenciando assim uma maior partilha e distribuição de diversos objetos e brinquedos, mas também um elevado acréscimo nas solicitações de empréstimos de diversos materiais entre os pares. Deste modo, as crianças ao partilharem, ao cooperarem uns com os outros, transmitiram efeitos positivos nas suas

interações demonstrando atitudes, comportamentos de inclusão e aceitação perante os pares nas diversas interações.

Foram observadas outras mudanças de comportamento nas crianças, assim sendo, verificou-se que as crianças passaram a recorrer cada vez menos à intervenção do adulto, resolvendo os seus conflitos com os pares, ajustando assim os seus comportamentos nas diversas situações impostas no seu dia-a-dia. A análise dos registos (Anexo 1), atesta que o apelo à intervenção de um adulto nos conflitos com pares passou de *frequentemente* (nível 7), para *raramente* (nível 2), na grelha de observação final (Anexo 2), evidenciando uma alteração nos comportamentos. Deste modo, percecionámos um maior controlo das diferentes experiências e uma maior consolidação nos seus comportamentos e nos dos pares. As crianças ao evidenciarem menores sinais de frustração e uma menor destruição de trabalhos e objetos no final das tarefas, visualizámos a nível particular uma evolução interessante, relativamente à destruição de trabalhos e objetos. Como podemos observar no (Anexo 1), no item destruição de trabalhos e objetos, as crianças evidenciaram estes comportamentos desfavoravelmente, posicionando-se numa fase inicial no parâmetro *frequentemente* (nível 5), mas posteriormente observámos uma evolução para o parâmetro *raramente* (nível 2). Percecionámos assim, que as crianças maioritariamente demonstraram uma melhor predisposição na aceitação dos seus erros e uma maior facilidade na compreensão dos diversos estados emocionais, possibilitando uma significativa gestão das expressões emocionais.

Analisámos desta forma, uma progressiva melhoria, tanto na agressão verbal como na agressão física, verificando assim, uma diminuição nos comportamentos agressivos (ameaças, insultos, empurrões, bater e trocar dos outros). Através dos dados recolhidos, observámos conforme o (Anexo 1) e (Anexo 2), que a agressão verbal, foi empregue pelas crianças *frequentemente* (nível 7), mas que ao longo do tempo as crianças diminuíram essa agressão aplicando-a num parâmetro *raramente* (nível 2), pois as estas apreenderam e utilizaram as diferentes formas de controlo, tanto das suas emoções, como das emoções dos outros, apoiando-se nas estratégias de regulação emocional. Ao nível da agressão física observamos também que a maioria das crianças recorria a este comportamento *frequentemente* (nível 8) e ao longo do tempo verificámos um significativo decréscimo, visualizando que as crianças posicionaram-se no parâmetro *raramente* (nível 2). Desta forma, observamos que grupo de crianças controlou os seus impulsos, chamando a atenção dos colegas para a regulação

emocional de diferentes formas: através da linguagem ou mesmo dinamizando exercícios de controlo. Assim, observámos que as crianças melhoraram os seus comportamentos efetivamente e adquiriram uma maior capacidade de ultrapassar as diversas dificuldades e responder de uma forma ponderada às diferentes situações de conflito.

Em suma, podemos afirmar que os comportamentos apresentados no início do percurso de estágio sofreram alterações, as crianças modificaram as suas atitudes em relação aos outros de uma forma global, utilizando estratégias apreendidas ao longo do ano letivo. Reconhecemos desta forma, que as crianças colmataram algumas dificuldades que sentiam, compreenderam as emoções desenvolvendo as suas interações e inspiraram relações benéficas com os outros.

4.1.1. Discussão de Resultados

Ao estudarmos o contributo da compreensão e da regulação emocional nas diferentes estratégias impostas ao grupo de crianças, percecionámos o melhoramento das competências emocionais, para um aperfeiçoamento das relações entre pares. Com o objetivo de ultrapassar as dificuldades sentidas nas interações, nos comportamentos sociais disruptivos, implementámos estratégias que permitiram a compreensão das interações das crianças e a estimulação das situações de aprendizagem que visassem um controlo por parte das crianças nos diversos acontecimentos do quotidiano.

Salientámos que as crianças ao longo do processo interventivo valorizaram as relações entre pares, evidenciando comportamentos de partilha, transmitindo atitudes inclusivas com os pares nas diferentes dinâmicas de sala de aula. Neste sentido, Ladd (2005, citado por Rubin et al. 2009), defende que as crianças ao adquirirem comportamentos cooperativos, as suas interações com os pares estabelecem efeitos positivos. Deste modo, o contacto com os pares, alcança um desenvolvimento positivo nas interações dos intervenientes, permitindo uma harmonia nas diferentes experiências de aprendizagem educativas. Ainda assim, ao considerámos a competência emocional como primordial, permitimos que as crianças interagissem, com o objetivo de consciencialização da perspetiva do outro.

Por outro lado, para uma melhoria da gestão dos comportamentos percecionados no grupo de crianças foi fundamental, percecionar as interações vivenciadas, pois estas devem-se às competências emocionais, que de acordo com Parke 1994, (citado por

Denham, 1997), é crucial a compreensão de determinadas situações emocionais, mas também a capacidade de reação a esses incentivos. Desta forma, observamos que o grupo de crianças adquiriu uma melhoria na gestão de conflitos, pois a capacidade de solucionar confrontos entre os pares, demonstrou uma significativa compreensão das emoções nas interações sociais. Segundo Izard et al. (2001), as crianças obtêm a capacidade de identificar e de compreender as emoções básicas, através de situações vividas com os pares. Assim sendo, ao percebermos mudanças no grupo de crianças e alterações a nível comportamental e cognitivo, desenvolvemos competências socio emocionais, adequadas ao ensino-aprendizagem e às individualidades das crianças.

Após analisarmos as estratégias de regulação emocional, verificámos uma menor agressividade tanto a nível verbal como físico, isto deveu-se ao facto das crianças perceberem a importância da sua utilização ao aplicarem estas estratégias no controlo das emoções. De acordo com estes resultados, é importante referir que segundo Vale & Gaspar (2003), as estratégias de regulação emocional desenvolvem nas crianças uma maior perceção das suas emoções.

Assim, após propormos diversas situações de aprendizagem ao grupo de crianças, percebemos que estas não contribuíram para uma grande mudança no processo educativo, mas as pequenas mudanças nas relações entre pares atingiram a compreensão das crianças em relação às emoções. Deste modo, o maior conhecimento das crianças sobre as emoções possibilitou-as a uma maior regulação, influenciando assim os intervenientes do contexto educativo.

Concluimos assim, que após a nossa intervenção permitimos ao longo do tempo gradualmente a transmissão de ferramentas, para que as crianças as pudessem utilizar no seu quotidiano, em casa, na escola e em todo o seu meio externo e interno estas mesmas ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa intervenção assinalou uma abordagem do tema, com base no constructo da IE, porque a competência emocional é considerada fundamental na capacidade das crianças interagirem e estabelecerem relações positivas com os pares. Assim, a partir das situações de aprendizagem atenuámos os conflitos frequentes entre o grupo de crianças, estimulámos o conhecimento emocional a uma benéfica relação entre pares, enquadrando as três componentes essenciais da competência emocional e percecionámos comportamentos de ajustamento inter-relacional. Neste sentido, as crianças demonstraram uma diferente perspetiva do outro, compreendendo os efeitos da manifestação desregulada das emoções, aprendendo a regular e a gerir os seus impulsos. Deste modo, desenvolvemos o conhecimento das crianças sobre as suas e as emoções dos outros, incentivando a competência de regulação emocional nas experiências impostas diariamente, possibilitando uma positiva relação entre pares, para que as estratégias educativas demonstrassem efeitos positivos ao desenvolvimento socio emocional das crianças.

Este estudo, face a uma investigação de cariz exploratório, constitui um esboço de uma realidade específica, mas de certo modo confirma a eficácia de intervenções socio emocionais no pré-escolar. Assim sendo, sentimos que esta intervenção poderia ter suscitado uma investigação com uma maior especificidade, se detivéssemos a ajuda de uma equipe multidisciplinar, pois desta forma poderíamos então aplicar mais instrumentos de avaliação.

No presente trabalho, sublinhámos que uma das principais limitações deste estudo surgiu devido ao impacto da prática profissional, pois com certeza as dificuldades sentidas serão colmatadas com a aquisição de experiência, e com formações específicas em áreas especializadas.

O nosso contributo, relativamente ao contexto educativo possibilita um contacto ativo com a realidade educativa, permitindo um crescimento individual, pois todos os momentos foram valorizados, a uma vertente de satisfação pessoal pelo trabalho desenvolvido, como a uma ótica de reavaliação de métodos e procedimentos. Deste modo, a aprendizagem com os nossos próprios erros, possibilitaram uma experiência fundamental ao longo do percurso de formação.

Assim, o acompanhamento de uma educadora que pela sua experiência profissional é um modelo valioso de aprendizagem e confere uma segurança ao longo do processo, pois ajuda-nos a compreender, perceber as dificuldades ou facilidades demonstradas e ainda a adequar o processo de ensino-aprendizagem ao presente meio educativo. Desta forma, é necessário que os educadores estejam preparados para intervirem e se sensibilizarem ao nível da temática socio emocional, tanto no currículo académico e profissional, pois é necessário uma maior consciencialização da necessidade de formação a este nível.

Ao longo da temática desenvolvida, esta área veio reforçar o interesse pelo seu aprofundamento, no sentido de aplicação a outros contextos. Deste modo, todo este processo enriqueceu-me a nível pessoal e profissional, permitindo um grande interesse no apoio de programas de aprendizagem socio emocional. Desta forma, gostaria de implementar e participar futuramente em projetos especializados, com formações adequadas a esta temática, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem completo.

Por fim, esperamos que as percepções obtidas contribuam para a promoção das competências emocionais, evidenciando a importância da melhoria dos comportamentos disruptivos, especialmente considerando fundamental o desenvolvimento da IE em crianças do pré-escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Arsenio, W., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448. doi:10.1037/0012-1649.36.4.438
- Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75, 340-345. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York: The Guilford Press.
- Clark, A., & Blades, J. (2008). *Practical ideas for emotional intelligence*. United Kingdom: Speechmark Publishing.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Denham, S. A. (1997). When i have a bad dream, mommy holds me: preschoolers' conceptions of emotions, parental socialisation and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 301-319. doi:10.1080/016502597385351
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behaviour. *Developmental Psychology*, 29, 271- 275. doi:10.1037/0012-1649.29.2.271
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936. doi:10.1037/0012-1649.30.6.928
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901-916. doi:10.1111/1469-7610.00139
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Springer.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., Basset, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26, 667 - 679. doi:10.1080/02699931.2011.602049
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Em M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

- Ferrier, D. E., Basset, H. H., & Denham, S. A. (2014). Relations between executive function and emotion in preschoolers: exploring a transitive cognition-emotion linkage. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.00487
- Garber, J., Braafladt, N., & Zeman, J. (1991). The regulation of sad effect: an information-processing perspective. Em J. Garber, & K. A. Dodge, *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 208-240). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gerhardt, E. T., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-years-old: strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941. doi:10.1111/j.1467.8624.1996.tb01774.x
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook Qualitative Research* (pp. 105-117). Califórnia: Sage.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. Em K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen, *Handbook of Peer Interactions, relationships and groups* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstorm, E. (2001). Emotional knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. doi:10.1111/1467-9280.00304
- Koop, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a development view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354. doi:10.1037/0012-1649.25.3.343
- Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children in a french-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 92, 317-326. doi:10.1080/00223891.2010.482003
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lüdke, M., & André, M. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a ceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26 (3), 463-478.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Em P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). New york: Basic Books.
- Mayer, J., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 537-36. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. Em L. Máximo-Esteves, *A visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia em participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp. 9- 69). Porto: Porto Editora.
- Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152. doi:10.1080/17405620344000022

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513. doi:10.2307/1130020
- Santos, A. J. (2012). Afiliação e dominância em grupos de crianças pré-escolares. *Análise Psicológica*, 30 (3), 341-352.
- Santos, N. L., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: adaptação do emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Fernando Pessoa*, 2 (9), 275-289.
- Stocker, C., & Dunn, J. (1990). Sibling relationships in childhood: links with freindships and peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 227-244. doi:10.1111/j.2044-835x.1990.tb00838.x
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vale, V., & Gaspar, M. (2003). Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as estratégias de gestão de comportamento das crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), 337-357.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Watts, H. (1985). When teacher are researches, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6 (2), 118-127.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education: examples and refletions*. London: Kogan Page.

ANEXOS

ANEXO 1

| Grelha de observação | | | | | | |
|----------------------|----------------------------------|------------------------------------|--|-----------------------------|---|---|
| Comportamentos: | Exclui os pares das brincadeiras | Apodera-se de objetos dos colegas. | Apela à intervenção de um adulto nos conflitos com pares | Destrói trabalhos e objetos | Agride verbalmente os colegas (ameaçar, insultar, troçar) | Agride fisicamente os colegas (empurrar, bater) |
| Data: | novembro | | | | | |
| Participantes: | | | | | | |
| Participante 1 | F | S | F | F | S | S |
| Participante 2 | S | F | F | A | F | F |
| Participante 3 | A | A | F | F | S | F |
| Participante 4 | A | F | F | F | A | F |
| Participante 5 | A | F | F | F | S | F |
| Participante 6 | S | S | S | F | S | S |
| Participante 7 | F | F | S | S | F | S |
| Participante 8 | A | F | F | F | S | S |
| Participante 9 | S | F | F | F | S | F |
| Participante 10 | A | A | S | A | F | S |
| Participante 11 | F | S | S | F | S | S |
| Participante 12 | S | F | S | F | S | S |
| Participante 13 | A | A | F | A | F | A |
| Participante 14 | S | F | S | F | S | S |
| Participante 15 | F | A | F | A | S | S |
| Participante 16 | F | F | F | A | A | F |
| Participante 17 | A | A | S | F | S | F |
| Participante 18 | S | F | F | A | F | F |
| Participante 19 | A | F | F | A | F | S |
| Participante 20 | A | F | F | F | S | F |
| Participante 21 | A | A | S | A | F | S |
| Participante 22 | A | S | F | F | F | F |
| Participante 23 | F | A | S | A | A | F |
| Participante 24 | F | F | S | F | F | S |

ANEXO 2

| Grelha de observação | | | | | | |
|----------------------|----------------------------------|------------------------------------|--|-----------------------------|---|---|
| Comportamentos: | Exclui os pares das brincadeiras | Apodera-se de objetos dos colegas. | Apela à intervenção de um adulto nos conflitos com pares | Destrói trabalhos e objetos | Agride verbalmente os colegas (ameaçar, insultar, troçar) | Agride fisicamente os colegas (empurrar, bater) |
| Data: | maio | | | | | |
| Participantes: | | | | | | |
| Participante 1 | A | R | R | A | R | R |
| Participante 2 | R | A | A | R | A | A |
| Participante 3 | R | R | R | A | R | R |
| Participante 4 | R | R | A | R | R | A |
| Participante 5 | R | A | R | A | A | A |
| Participante 6 | R | A | R | R | A | R |
| Participante 7 | A | A | R | A | R | R |
| Participante 8 | R | A | A | A | R | A |
| Participante 9 | R | R | A | R | R | R |
| Participante 10 | A | R | R | R | A | A |
| Participante 11 | A | A | R | A | R | R |
| Participante 12 | R | A | A | R | R | A |
| Participante 13 | R | R | A | R | A | R |
| Participante 14 | R | A | R | A | R | A |
| Participante 15 | A | R | R | R | A | R |
| Participante 16 | A | A | A | R | R | R |
| Participante 17 | R | R | R | R | A | A |
| Participante 18 | R | R | A | R | R | R |
| Participante 19 | R | R | R | R | R | R |
| Participante 20 | A | A | R | A | R | R |
| Participante 21 | R | R | A | R | R | R |
| Participante 22 | R | A | R | A | R | R |
| Participante 23 | A | R | A | R | R | A |
| Participante 24 | R | R | R | R | A | R |

